



Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache

Reinhold Schmitt (Hg.)

Unterricht ist Interaktion! **Analysen zur *De-facto*-Didaktik**

armades

Herausgegeben vom Institut für Deutsche Sprache

41

Unterricht ist Interaktion! Zur Rahmung des Bandes

1. Einleitung

Vor den inhaltlichen Ausführungen dieser Einleitung stehen drei Vorbemerkungen: Erstens wird kurz das Zustandekommen dieses Buches beschrieben, um zu verdeutlichen, dass es von Anfang an von der Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis getragen worden ist. Zweitens wird der Aufbau des Buches skizziert, damit Leser und Leserin sich ein Bild davon machen können, was sie erwartet. Drittens wird dargelegt, dass die Ergebnisse des Buches zwar auf der Basis einer differenzierten und komplexen wissenschaftlichen Methode erarbeitet worden sind, das Erkenntnisinteresse jedoch ein anwendungsbezogenes ist.

1.1 Die Entstehung des Buches

Das Buch ist das Ergebnis einer kontinuierlichen Kooperation zwischen Lehrer/innen, Didaktiker/innen und Wissenschaftler/innen. Bereits zu Beginn des Projektes „videobasierte Unterrichtsanalyse“ und des ersten vorbereitenden Arbeitstreffens im Institut für Deutsche Sprache im Frühjahr 2009 in Mannheim saßen am Unterricht Interessierte mit unterschiedlichen Perspektiven und Kompetenzen an einem Tisch.

In einer Reihe gemeinsamer Videoanalysen¹ flossen praxisbasierte, didaktisch motivierte und wissenschaftlich orientierte Interessen zusammen und führten gemeinsam zur Idee, „ein Buch mit Anwendungsbezug zu publizieren“. Im Laufe der Zusammenarbeit fand neben regelmäßigen gemeinsamen Analysen eine Reihe von Weiterbildungsveranstaltungen für diejenigen Lehrer/innen statt, die bereit waren, sich während des Unterrichts dokumentieren zu lassen. Hierbei wurde gemeinsam mit den Lehrer/innen die Reflexion der eigenen Praxis durch eine Auswertung ausgewählter Videoausschnitte eröffnet. Diese Veranstaltungen waren im klassischen Sinn „win-win-Situationen“, bei denen beide Seiten gleichermaßen profitierten. Auf alle Fälle waren es für die beteiligten Wissenschaftler wichtige Gelegenheiten, ihre Vorstellung von „Anwendungsbezug“ zu schärfen.

Im Oktober 2010 schließlich fand am Institut für Deutsche Sprache ein zweitägiges Kolloquium statt, das der gemeinsamen Diskussion der ersten schriftlichen Versionen der Beiträge des Buches diente. Auch hier saßen wieder die

¹ Zum ersten offiziellen Arbeitstreffen siehe Schmitt (2010a).

unterschiedlichen Professionen zusammen: Lehrer/innen, Didaktiker/innen und Wissenschaftler/innen trugen aus ihrer jeweiligen Perspektive zur endgültigen Form der Beiträge und des gesamten Buches bei.

Daher ist der Anspruch, etwas für die Handelnden des untersuchten Feldes „Unterricht“ praktisch Verwertbares zu produzieren, mehr als eine Absichtserklärung. Vielmehr entwickelte sich die Vorstellung von „Anwendungsbezug“, die dem Buch zugrunde liegt, im kontinuierlichen Kontakt und der kritischen Auseinandersetzung der Wissenschaftler mit den Praktikern: Auch wenn nicht alle Praktiker (mit Ausnahme von Thorsten Kindermann) bei der Erstellung der Beiträge konkret beteiligt sind, so ist ihre Expertise in alle Teile des Buches eingeflossen. Sie steckt in allen Ergebnissen und ist von der Leistung der Autoren, die „lediglich“ die Texte verfasst haben, nicht zu trennen.

Dass bei dem Ergebnis der Kooperation ein Titel mit Ausrufezeichen (!) herausgekommen ist, hat mit folgendem Umstand zu tun: Man kann Unterricht unter sehr verschiedenen Blickwinkeln betrachten und zum Gegenstand von Untersuchungen machen: als Form, in der sich der staatliche Lehrauftrag realisiert, als Form institutioneller Kommunikation, als gesellschaftlich sanktionierte Zwangsveranstaltung oder als Form der Wissensvermittlung. Egal, welchen Aspekt man bei seiner Sicht auf Unterricht auch stark macht, eines gilt für all diese als-Perspektiven auf Unterricht: Unterricht **ist** Interaktion! Das gilt gänzlich unabhängig davon, was er sonst – oder in erster Linie – für den jeweiligen Betrachter noch sein mag. Genau diese unabdingbare interaktive Qualität von Unterricht drückt das Ausrufezeichen im Titel aus.

1.2 Der Aufbau des Buches

Der Aufbau des Buches weist eine Dreigliederung auf und sieht wie folgt aus:

Teil 1 – Einleitende Rahmung: Sie beinhaltet die Darstellung der theoretischen und methodischen Grundlagen unseres Ansatzes, die Beschreibung unserer zentralen Fragestellung und die Verdeutlichung, worin sich unser Zugang von anderen Formen der Unterrichtsanalyse unterscheidet. Weiterhin werden die wesentlichen Implikationen beschrieben, die sich aus unserer Sicht auf „Unterricht ist Interaktion“ für die Lehrpersonen ergeben. Die Rahmung schließt mit einem kurzen Überblick über die Kollektion der Videodokumente, die den empirischen Fallanalysen in Teil 2 zugrunde liegen.

Teil 2 – Empirische Fallanalyse: Den Schwerpunkt des Buches bilden insgesamt sechs Fallanalysen, die auf der Grundlage von Videoaufzeichnungen aus unterschiedlichen Fächern, Schularten und Altersgruppen durchgeführt wer-

den. Die Fallanalysen demonstrieren an konkreten Beispielen aus dem Unterricht, was es für den Lehrer konkret bedeutet, dass Unterricht sich immer als interaktiver Prozess vollzieht. Sie zeigen exemplarisch den Zusammenhang bestimmter struktureller Anforderungen an den Lehrer, die sich aus der interaktiven Qualität des Unterrichts zwangsläufig ergeben, und rekonstruieren die bei deren Bearbeitung eingesetzten Verfahren.

Teil 3 – Synopse: Das Buch endet mit einer Zusammenführung und Reflexion der bei den einzelnen Fallanalysen produzierten Einsichten. Die Synopse ist der Teil, in dem über die Einzelfälle hinaus die Frage nach der Produktivität der Konzeption „Unterricht ist Interaktion“ gestellt und empirisch begründet beantwortet wird. Die Frage nach der Produktivität erfolgt vor allem in Hinblick auf a) die Chancen, die sich für die konkrete Handlungspraxis von Lehrer/innen ergeben und b) die Möglichkeiten, die damit für die Entwicklung didaktischer Reflexivität sowie die Argumentation für eine empirisch basierte *De-facto*-Didaktik verbunden sind.

1.3 Angewandte Interaktionsanalyse

Dieses Buch ist darauf ausgerichtet, in der Tradition der Ethnomethodologie (s. u.) und auf der Grundlage einer Methode, die wir „Konstitutionsanalyse“ nennen, den Vollzug von Unterricht in anwendungsrelevanter Zielsetzung zu untersuchen.

Wenn wir von Anwendungsbezug sprechen, dann meinen wir damit das Folgende: Unterricht soll ganz grundlegend als konkrete Handlungspraxis professionell agierender Personen in einem gesellschaftlich relevanten Feld untersucht werden. Diese Untersuchung wird auf der Basis einer ausdifferenzierten wissenschaftlichen Methode durchgeführt. Die dabei produzierten Einsichten in zentrale Strukturen der Handlungspraxis, in die besonderen Anforderungen und in die Kompetenzen, die in diesem Handlungsfeld benötigt werden, sollen den Handelnden selbst zur Verfügung gestellt werden. Das Buch widmet sich als Rezipienten den professionell Handelnden, deren Verhalten exemplarisch Gegenstand der Untersuchung war, und nicht den wissenschaftlich sozialisierten Professionellen, die im Rahmen der Organisation von Wissenschaft sonst üblicherweise „Abnehmer“, „Rezipienten“ und „Verwerter“ wissenschaftlicher Ergebnisse sind. Die Aufgabe letzterer ist es, über das Handeln – zumeist anderer – methodisch und theoretisch gegründet nachzudenken. Ergebnisse, die diese Aufgabe unterstützen, sehen zwangsläufig anders aus als Ergebnisse, die die professionell Handelnden dabei unterstützen sollen, ihre eigene Handlungskompetenz zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern.

Einschränkend muss jedoch sogleich angefügt werden, dass sich das Buch nicht an alle im Unterricht Handelnden wendet, sondern ausschließlich an diejenigen, die im staatlichen oder privaten Auftrag als Lehrer/innen agieren. Es geht also um die Rekonstruktion der Logik des faktischen Handelns der Lehrer/innen mit dem Ziel, daraus relevante Orientierungen für deren konkrete Handlungspraxis zu entwickeln. Es wäre sicherlich eine gleichermaßen notwendige wie reizvolle Aufgabe, Analysen von Unterricht für „die andere Seite“ der Veranstaltung, die Schülerschaft, durchzuführen. Dies ist jedoch hier nicht beabsichtigt.²

2. Theoretische und methodische Grundlagen

Auch wenn das Buch keine wissenschaftliche, sondern eine anwendungsbezogene Zielorientierung verfolgt, bedeutet dies nicht, dass dieses Vorhaben auf eine wissenschaftliche Basis verzichtet. Die Wissenschaftlichkeit der Untersuchung bezieht sich jedoch auf deren Grundlagen und nicht in erster Linie auf die Perspektivierung und Formulierung der dabei produzierten Ergebnisse. Unser Ansatz – Unterricht ist Interaktion – basiert auf einer etablierten soziologischen Theorie und einer für die Analyse von Interaktion ausdifferenzierten konstitutionsanalytischen Methode.

Unsere theoretischen Grundlagen gehen auf einen Ansatz zurück, der von Harold Garfinkel in den 1960er Jahren unter der Bezeichnung „Ethnomethodologie“ (Garfinkel 1967) in den USA entwickelt wurde. Diese Bezeichnung ist bei genauerem Hinsehen eine analytisch gehaltvolle Wortbildung. Sie besteht aus zwei Teilen: „Ethno“ und „Methodologie“ und bezeichnet damit den Kern des wissenschaftlichen Ansatzes: Es geht darum, die Methodologie zu untersuchen, die Menschen (= unterschiedliche „Ethnien“; hier konkret „Lehrer/innen“) bei der Bewältigung ihres Alltags (hier konkret „Unterricht“) und dessen Handlungsproblemen anwenden.

Der ethnomethodologische Ansatz macht einige theoretische Annahmen, die für unsere Konzeption „Unterricht ist Interaktion“ von zentraler Bedeutung sind. Nach Garfinkel besitzt die soziale Realität für die Menschen primär „Vollzugscharakter“. Damit ist folgendes gemeint: Realität wird für den Menschen ausschließlich in Situationen erfahrbar, in denen sie als Interaktion vollzogen wird. Wichtige, aber abstrakte Bestandteile unserer Realität wie etwa „Macht“ und „Ohnmacht“, „Freiheit“, „Liebe“ und „Solidarität“ werden genau dann ihrer abstrakten Qualität entkleidet, wenn Menschen im unmittelbaren interaktiven Austausch mit anderen den Vollzug dieser Alltagsvorstellung

² Siehe jedoch beispielsweise Breidenstein (2006) und Schmitt (2009).

gen selbst erfahren: Soziale Realität ereignet sich also in Interaktion und wird nur hier konkret erfahrbar!

Interaktion als basale Erfahrungs- und Herstellungsgrundlage sozialer Realität ist nach Garfinkel immer das Ergebnis aller an der Interaktion Beteiligten. Auch wenn dies auf den ersten Blick kontraintuitiv erscheint: Auch diejenigen Beteiligten einer Interaktion, die sich mit eigenen Beiträgen vollständig zurückhalten, tragen gerade durch ihre Zurückhaltung zum Zustandekommen genau dieser Interaktion bei. Im Verständnis der Ethnomethodologie wäre auch die vollständige Zurückhaltung – die man vielleicht als Nichtbeteiligung verstehen würde – ein aktiver Beitrag zur Konstitution der Interaktion.

Wir haben diese grundlagentheoretischen Annahmen auf Unterricht übertragen und konzeptualisieren Unterricht als einen Ausschnitt sozialer Realität, der in seinem interaktiven Vollzug und als Herstellungsleistung aller Beteiligten zu analysieren ist.

Methodisch gliedert sich unser Ansatz in zwei Schritte: Zunächst werden zentrale Anforderungen identifiziert, die Lehrpersonen bearbeiten (müssen), damit Unterricht überhaupt zu Stande kommt. Im Anschluss daran werden diejenigen Verfahren rekonstruiert, mit denen die Lehrpersonen diese für den Unterricht konstitutiven Anforderungen bearbeiten.

Um zu verstehen, was wir mit Verfahren meinen, ist es wichtig, deren Bezug auf die zu bearbeitenden Anforderungen im Blick zu haben. Verfahren resultieren aus der Bearbeitung von Anforderungen und stellen sozusagen strukturelle Lösungen dar. Verfahren liegen nicht an der Oberfläche und sie haben keine eindeutige und erkennbare Form. Sie beziehen sich vielmehr auf eine Struktur, die im interaktiven Verhalten „versteckt“ ist, und die es zu entdecken gilt. Verfahren werden erst dann sichtbar, wenn das Verhalten der Lehrer/innen mit Bezug auf Aspekte der Interaktionskonstitution detailliert und methodisch analysiert wird.

Verfahren sind strukturanalytische, wissenschaftliche Konzepte. Aufgrund dieser Eigenschaften sind sie den handelnden Lehrer/innen in der Regel auch nicht bewusst. Verfahren sind zudem in ihrer strukturanalytischen Gestalt nicht unmittelbar anwendungsrelevant, sondern müssen erst noch in sprechende und plausible alltagsweltliche Begriffe überführt werden. In diesem alltagsweltlichen Gewandt synthetisieren und übersetzen sie einzelne strukturanalytische Komponenten zu einem neuen strukturellen Ganzen. In diesem Prozess lösen sie sich vom konkreten Einzelfall, auf dessen empirischer Grundlage sie beschrieben worden sind. Als neues strukturelles Ganzes ge-

winnen sie dem Einzelfall gegenüber ihre Autonomie und sind nun auch auf andere Fälle übertragbar. Interaktive Verfahren können also, sind sie erst einmal bekannt, jederzeit wieder reproduziert werden.

Der Ansatz ist inzwischen im Kontext der angewandten Interaktionsanalyse etabliert und kam bereits in videobasierten Untersuchungen sehr unterschiedlicher professioneller Handlungsfelder erfolgreich zum Einsatz: beispielsweise in einem internationalen Software-Unternehmen (Schmitt/Heidtmann 2005), in der Editing-Abteilung einer internationalen Unternehmensberatung (Schmitt/Heidtmann 2002a, 2003a), bei der Hochschulausbildung von Filmstudenten (Schmitt/Heidtmann 2002b, 2003b, 2003c; Heidtmann 2007, 2009), in der Schule (Schmitt 2009), in der Kirche (Hausendorf/Schmitt 2010) und auf dem Filmset (Schmitt 2007a, 2010b).³

Wenn Lehrer/innen im Unterricht handeln, dann sind ihnen die Grundlagen und die Systematik ihres Handelns in aller Regel nicht gleichzeitig reflexiv zugänglich. Im Schulalltag fehlt zudem die Gelegenheit, zu einem späteren Zeitpunkt aus einer handlungsentlasteten Perspektive über das eigene Handeln nachzudenken. Das Wissen, das man als Lehrperson zur Bearbeitung professionsspezifischer Anforderungen im Unterricht benötigt, ist – wie der Großteil professionsspezifischen Wissens – in erster Linie ein praktisches Handlungswissen. Es besteht primär darin, zu wissen, was in welcher Art und Weise in welchen Situationen zum Erreichen bestimmter Ziele von wem zu tun ist. Der Vollzug von Handlungen auf der Grundlage von Wissen geschieht jedoch ohne einen systematischen reflexiven Zugang zum eigenen Handeln, ohne fundierten Einblick in die Mechanismen, die Funktionalität und die Wissensgrundlagen, die ihm zugrunde liegen.

Genau an diesem Punkt setzt unser Ansatz ein: Er deckt aus einer handlungsentlasteten und methodisch kontrollierten Perspektive genau diese Handlungsgrundlagen auf und macht sie bewusst. Es ist für unsere Methode von zentraler Bedeutung, dass wir bei den Analysen rekonstruktiv vorgehen und uns einer Bewertung des analysierten Verhaltens enthalten. Wir konzentrieren uns darauf, durch eine möglichst genaue Beschreibung des Verhaltens die sich darin ausdrückende soziale Bedeutung zu erfassen. Wir fragen dabei auch nicht danach, was die Lehrperson eventuell mit ihrem Verhalten beabsichtigt hatte. Es geht vielmehr darum, zu zeigen, welche konkreten (Aus-)Wirkungen ihr Verhalten in der konkreten Situation für sie selbst und die anderen Beteiligten hat.

³ Eine hierfür prototypische Studie ist die Untersuchung von Heidtmann/Schmitt (2010) zur Individualdiagnostik im Waldorfkindergarten. Sie verdeutlicht exemplarisch das Potenzial dieses Ansatzes und den Gewinn, den die untersuchten Handelnden davon haben können.

Diese Auswirkungen werden dann in einem Spannungsverhältnis von Chancen und Risiken reflektiert. Dabei wird immer auch nach möglichen Alternativen gefragt, die in genau der analysierten Situation ebenfalls möglich gewesen wären. Dadurch wird es erst möglich, das gesamte Potenzial des tatsächlich realisierten Verhaltens zu erkennen und dessen Chancen und Risiken angemessen zu beurteilen.

Aus Sicht der Didaktik ist es sicher sinnvoll und notwendig, die Frage zu stellen, was ein guter Unterricht ist. Aus interaktionistischer Sicht stellt sich eine solche Frage nicht. Aus unserer Perspektive kann jedoch die Frage beantwortet werden, welche interaktionsstrukturellen Anforderungen und sozialen Rahmenbedingungen dazu beigetragen haben, aus didaktischer Sicht ein bestimmtes evaluatives Urteil zu fällen.

3. Der Gegenstand: Unterricht ist Interaktion

Wenn wir uns mit der Analyse von Unterricht in der Schule beschäftigen, dann bearbeiten wir ein bereits gut etabliertes Thema, das zum Gegenstandsbereich unterschiedlicher Disziplinen gehört. Die Spezifik unserer eigenen Beschäftigung mit Unterricht hängt nicht am Gegenstand selbst, sondern ergibt sich aus der Perspektive, von der aus wir uns diesem nähern. Es soll im Folgenden darum gehen, diese spezifische Perspektive zu verdeutlichen und auch darzulegen, welche Implikationen es hat, wenn man aus einer konsequent interaktionistischen Perspektive auf Unterricht blickt.

In unserer Konzeption „Unterricht ist Interaktion“ finden einerseits unsere wissenschaftlichen Grundlagen und Überzeugungen Eingang. Eine solche Perspektive auf Unterricht ist das gemeinsame Band der nachfolgenden Fallanalysen. Andererseits ist die Einnahme einer interaktionistischen Perspektive auf Unterricht auch in anwendungsbezogener Hinsicht der Grundstein unserer Orientierung: Die Verdeutlichung der Implikationen, die mit „Unterricht ist Interaktion“ für Lehrer/innen verbunden sind, stellt eine zentrale Voraussetzung für eine bewusste Sicht auf deren eigenes professionelles Handeln dar. Sie eröffnet einen reflexiven Zugang zur faktischen Komplexität der Anforderungen an ihre eigene berufliche Praxis und schafft so die Möglichkeit des bewussten Handelns und dessen Veränderung.

Aufgrund der gesellschaftlichen Bedeutung der Schule als einer der zentralen Institutionen der Sozialisierung und Ausbildung zukünftiger gesellschaftstragender Generationen haben sich bereits unterschiedliche Disziplinen aus ihrer jeweiligen Perspektive mit Unterricht beschäftigt. Wir wollen an dieser Stelle jedoch keinen Überblick über die Fülle der allein deutschsprachigen Beschäf-

tigung mit Unterricht geben. Wir wollen lediglich einige für unsere eigene Perspektive relevante Bezugspunkte nennen, um unseren Ansatz „Unterricht ist Interaktion“ verstehbar zu machen.

3.1 Unterricht in der empirischen Interaktionsforschung

Wir haben bewusst darauf verzichtet, die ganze Breite einschlägiger Arbeiten pädagogischer Unterrichtsforschung darzustellen. Dies gilt auch für pädagogisch-didaktisch motivierte Ratgeber, die unter dem Stichwort „Videografie des Unterrichts“ oder „videogestützte Analyse/Auswertung von Unterricht“ firmieren. Für unser Erkenntnisinteresse „Unterricht ist Interaktion“ ist es vielmehr wichtig, sich im Rahmen solcher Ansätze zu verorten, die aufgrund ihrer wissenschaftlichen Ausrichtung einen theoretischen, konzeptionellen oder empirisch-methodischen Bezug zu Unterrichtsinteraktion besitzen.

Hierzu zählen beispielsweise die deutschsprachige sozio-linguistische Unterrichtsforschung und Arbeiten auf gesprächsanalytischer Grundlage. Ein weiterer wichtiger Bezugspunkt für unseren Ansatz sind neuere Arbeiten aus dem Bereich der soziologisch orientierten ethnografischen Unterrichtsforschung. Zu nennen ist hier beispielhaft Breidenstein (2006) mit seiner videobasierten Studie zum „Schülerjob“. Vor allem sein Konzept „Schülerjob“ hat in seiner komplementären Ausrichtung zum „Lehrerjob“ eine unmittelbare Nähe zu unserer Vorstellung vom „Schüler als Interaktionsspezialist“ für Unterricht (s. u.). Weiterhin relevant ist Hecht (2009), der seine Untersuchung zu „Selbsttätigkeit im Unterricht“ aus einer interaktionistischen Perspektive und auf der empirischen Grundlage audiovisueller Daten durchgeführt hat. Von vergleichbarer Relevanz ist auch Hausendorf (2008), der Unterricht als strukturell „risikante Kommunikationspraxis“ analysiert. Die nachfolgende Verdeutlichung struktureller Implikationen von „Unterricht ist Interaktion“ lässt sich unmittelbar an Hausendorfs Perspektive anschließen.

3.2 Unterricht als „institutionelle Interaktion“

Diese exemplarisch genannten Arbeiten haben trotz unterschiedlicher Erkenntnisinteressen und jeweils eigener Schwerpunktsetzung eines gemeinsam: Sie konzeptualisieren Unterricht als Interaktion, die sehr weitgehend institutionell geprägt ist. Unter institutioneller Interaktion werden solche Formen des sozialen Austauschs verstanden, die weitreichend vorstrukturiert sind und in der Regel die Möglichkeiten selbstbestimmter Beteiligung einschränken.

Unterricht als Form „institutioneller Interaktion“ zeichnet sich beispielsweise durch folgende Vorstrukturierungen aus:

Unterricht ist durch zwei feststehende Beteiligungsrollen charakterisiert: Es gibt Lehrer/innen und Schüler/innen. Mit diesen Beteiligungsrollen sind Erwartungen, Rechte und Pflichten hinsichtlich des Verhaltens ihrer Inhaber verbunden. Lehrer/innen sind für die Strukturierung des Unterrichts zuständig, ihnen obliegt die Organisation der Wissensinhalte und die damit zusammenhängende Strukturierung der Situation: Sie haben die thematische Hoheit und sind zuständig für die Organisation der Sprecherrollen, für die Bewertung erbrachter Leistungen und vieles mehr.

Konvergierend mit dieser Beteiligungsrolle wird von den Schüler/innen die aktive Mitarbeit in Form der Erfüllung der ihnen aufgetragenen Aufgaben und Anweisungen erwartet. Sie leisten den Strukturierungsaktivitäten der Lehrer/innen Folge. Für die Beteiligungsrolle „Schüler/in“ ist – das sollte man nicht vergessen – die mit der allgemeinen Schulpflicht zusammenhängende Unfreiwilligkeit der Teilnahme am Unterricht konstitutiv. Es ist also nicht vermessend, zu sagen: Die Schüler/innen agieren im Unterricht in struktureller Abhängigkeit von den Lehrern/Lehrerinnen.

Ungeachtet der Tatsache, dass Unterricht ein durch die Vorgaben der Institution Schule vorstrukturiertes Ereignis ist, bleibt Unterricht dennoch immer Interaktion. Auch Unterricht als „institutionelle Interaktion“ unterliegt grundlegenden Mechanismen und „strukturellen Zwängen“, die unabhängig von institutionellen Vorkehrungen wirksam sind. Diese Tatsache kann bei der Analyse von Unterrichtsgeschehen leicht aus dem Blick geraten. Wenn jedoch der Aspekt der „Interaktion“ zugunsten der „institutionellen Struktur“ zu stark vernachlässigt wird, gerät man in eine deutliche Schieflage. Hierdurch kann die tatsächliche Realität und Komplexität dessen, was im Unterricht geschieht, in unzulässiger Weise und ohne, dass man sich der damit verbundenen Konsequenzen gewahr wird, „verrutschen“.

Unabhängig davon, wie stark man die institutionelle Seite des Unterrichts bei der Analyse auch machen will, kommt man um die folgende empirische Tatsache nicht herum: Trotz aller institutioneller Vorstrukturierung kann sich der gesellschaftliche Auftrag der Schule nur in der Interaktion von Lehrer/innen und Schüler/innen realisieren.

Nun ist eine solche Sicht natürlich auch für die Didaktik nichts wirklich Neues. Das folgende Zitat „Der Unterrichtsprozeß wird durch die Interaktion von Lehrer und Schüler konstituiert.“ (Meyer 1994, S. 95) zeigt bis in die Begriff-

lichkeit hinein eine große Nähe zu unserem Ansatz. Anders jedoch als die Didaktik, die nicht über eine konstitutionsanalytische Methode und auch nicht über ein interaktionstheoretisches Interesse verfügt, ist es mit unserem Ansatz möglich, empirisch fundiert zu zeigen, was sich an verborgenen Mechanismen und Sachzwängen hinter einer solchen Sichtweise versteckt. Wir sehen daher dieses Buch als eine „interaktionistische Tiefenbohrung“ mit dem Ziel, die didaktische Konstitutionsvorstellung von Interaktion durch eine systematische konstitutionsanalytische Perspektive einen Schritt weiter zu bringen.

3.3 Die interaktionistische Perspektive

Auch wenn man nicht umhin kann, zu sehen, dass mit der Institutionalisierung bestimmte Formen der Festlegung für Interaktion verbunden sind, bleiben auch diese institutionell vorstrukturierten Formen in ihrer Qualität immer Interaktion. Für sie gelten die gleichen Erzeugungsmechanismen wie für andere Interaktionsformen auch. Ganz zentral gehört dazu die schrittweise gemeinsame Herstellung von Unterricht auf der Grundlage von Sprecherwechsel. Allein schon diese beiden Aspekte sorgen dafür, dass Unterricht auch als weitgehend vorstrukturierte Form der Interaktion bei genauem Hinsehen durch ein strukturelles Moment von Unsicherheit und Vakanz charakterisiert wird – nicht nur, aber auch auf Seiten der Lehrperson: Immer dann, wenn die Sprecherrolle an einen Schüler/eine Schülerin übergeben wird, liegt es im Bereich des Möglichen, dass etwas Unvorhergesehenes und Unpassendes passiert. Tatsächliche Kontrolle ist auf Seiten des Lehrers letztlich nur im Monologisieren zu erreichen. Der Lehrermonolog kann durchaus als ein Verfahren gesehen werden, die eigenen Kontrollmöglichkeiten abzusichern. Es stellt sich dabei jedoch die Frage: Was genau wird dann kontrolliert, der Unterricht als Interaktionsereignis oder die systematische Abarbeitung des lehrerseitigen Unterrichtsentwurfs?

Zwar ist mit der Zuweisung des Rederechts bzw. der Redeverpflichtung an den Schüler/die Schülerin seitens des Lehrers eine klare Verhaltenserwartung verbunden. Ob sich der Schüler jedoch tatsächlich relativ zu dieser Erwartung verhält und in welchem Ausmaß er sie bedient, ist nicht mit Sicherheit prognostizierbar.

In diesem Buch nähern wir uns ausgehend von der Vorstellung „Unterricht ist Interaktion“ dem Geschehen im Klassenzimmer aus einer Perspektive, die im Schulalltag und in der Lehrerbildung so nicht eingenommen wird. Dieser Blick mag für normale Erwartungen, die an die Analyse von Unterricht gestellt werden, zunächst kontraintuitiv erscheinen. Seine Produktivität wird

sich jedoch in den Fallanalysen zeigen. Bei diesen Analysen konzentrieren wir uns primär auf die Lehrperson. Wir tun dies aus folgenden Überlegungen heraus:

Der Lehrer/die Lehrerin steht im Unterricht in der Regel nicht nur vorne, sondern in besonderer Weise im Mittelpunkt des interaktiven Geschehens (s.o.). Vor allem aufgrund der ihr obliegenden weitgehenden Strukturierungsmacht und dem Recht/der Pflicht, die Schüler zur Mitarbeit zu bewegen, hängt der Unterrichtsverlauf und die Interaktionsdynamik wesentlich vom Verhalten der Lehrer/innen ab. Sie bestimmen, was wann von wem in welcher Form getan wird und wann die Bearbeitung einer gestellten Aufgabe hinreichend ist.

Die Lehrer/innen sind darüber hinaus die einzigen Beteiligten im Unterricht, die der Gesamtheit der Schüler gegenübertreten. Sie sind durchgängig im Wahrnehmungsfeld der Schüler und verdeutlichen aufgrund ihrer körperlichen Präsenz die Bedeutung des Unterrichts als von der Gesellschaft bestimmten Lehr- und Lernauftrag. Personen, die derart im Mittelpunkt der Wahrnehmung stehen, bezeichnen wir als „Fokuspersonen“.⁴

Zudem trägt die Lehrperson in sehr unterschiedlicher Hinsicht die Verantwortung für die Schüler und das Unterrichtsgeschehen. Das Interessante an einer interaktionistischen Perspektive auf die Lehrperson als zentralem Agenten der Institution Schule ist: Die institutionelle Ausstattung entbindet oder enthebt sie nicht den Strukturzwängen der Interaktion.

Was damit genau gemeint ist, wollen wir nachfolgend zumindest exemplarisch an zentralen Aspekten verdeutlichen.

4. Aspekte und Mechanismen der Interaktion

Wenn man die Perspektive „Unterricht ist Interaktion“ konsequent einnimmt und durchhält, dann treten Aspekte in den Vordergrund, die man für gewöhnlich nicht oder nicht in erster Linie im Fokus hat, wenn man über Unterricht nachdenkt. Wir wollen im Folgenden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige dieser Aspekte beschreiben, die aus unserer Perspektive auf Unterricht relevant werden.

4.1 Multimodalität

Interaktion ist ein komplexer, ganzheitlicher und von der Körperlichkeit der Beteiligten sowie von ihrer räumlichen und materiellen Umgebung nicht zu trennender Prozess. Menschen setzen zur Verständigung alle ihnen zur Verfü-

⁴ Zum Konzept „Fokusperson“ siehe Schmitt/Deppermann (2007) und Schmitt (2010b).

gung stehenden Ausdrucksmöglichkeiten ein, um sich in angemessener Weise auszudrücken, Handlungsziele zu erreichen und soziale Bedeutung zu konstituieren.

Zu diesen Ausdrucksmöglichkeiten zählen beispielsweise:

- Verbalität (Wortwahl, Prosodie, Syntax etc.),
- Blickverhalten,
- Gestik,
- Mimik,
- Körperpositur,
- Körperkonstellation,
- Positionierung im Raum,
- Körperausrichtung auf andere,
- Bewegung,
- Manipulation von Objekten.

Diese unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten spielen immer gleichzeitig eine Rolle, auch wenn in manchen Situationen eine davon (beispielsweise Verbalität) im Vordergrund steht. Interaktives Verhalten ist in diesem Sinne immer ein ganzheitliches Phänomen, für das die Sichtbarkeit des eigenen und des fremden Verhaltens ganz wesentlich ist. Dies hat zur Konsequenz, dass Unterricht nur auf der Grundlage authentischer Videodokumente angemessen untersucht werden kann. Wenn man sich nur auf das gesprochene Wort konzentriert (beispielsweise Spiegel 2006), verliert man viele wichtige Informationen aus dem Blick und kann die tatsächliche Komplexität und den Informationsreichtum des Geschehens nicht angemessen erfassen.⁵

Unterricht als multimodale Interaktion bedeutet zum Beispiel, dass der Unterrichtsraum eine wichtige Rolle spielt. Die verschiedenen Aspekte des Raumes stellen Rahmenbedingungen der Interaktion dar. Die Videoaufzeichnungen machen deutlich, dass und wie Lehrer/innen Aspekte des Raumes als wichtige Ressourcen nutzen bzw. zwangsweise damit umgehen müssen. Entsprechend können Schüler anhand der Art des Gehens erkennen, ob ein Thema abgeschlossen wird/ist, ob es mit etwas Neuem weitergeht, ob der Gang thematisch oder interaktionsstrukturierend ist und vieles mehr. Und auch mit der Neupositionierung im Raum werden in der Regel unterrichtsrelevante Informationen mitgeteilt, die von den Schülern fraglos gelesen und verstanden werden.

⁵ Übersichtliche Darstellungen der multimodalen Vorstellung von Interaktion finden sich in Schmitt (2006; 2007b, c); komplexe Untersuchungen aus multimodaler Sicht werden präsentiert in Heidtmann (2009), Schmitt (2007d) und Mondada/Schmitt (Hg.) (2010).

4.2 Wechselseitige Wahrnehmung

Die Möglichkeit zur wechselseitigen Wahrnehmung ist die Grundvoraussetzung für das Zustandekommen von Interaktion. Nur dann, wenn sich Personen wechselseitig wahrnehmen können und wahrnehmen, dass sie selbst wahrgenommen werden, sind sie gemeinsam in einer sozialen Situation anwesend und können dadurch für den jeweils anderen zum Interaktionspartner werden.⁶

Die Möglichkeit wahrzunehmen, dass und vor allem wie man selbst wahrgenommen wird, ist gerade im Unterricht mit der für ihn charakteristischen einseitigen Beteiligungsstruktur von zentraler Bedeutung. Der Lehrer wird nicht nur von den Schülern wahrgenommen, er richtet vielmehr sein Verhalten genau auf die Tatsache aus, dass er wahrgenommen wird. Er kann somit seinen ganzen Körper und die dingliche Ausstattung des Unterrichtsraumes neben seinen verbalen Äußerungen als für den Unterricht relevant einsetzen. Der Soziologe Erving Goffman bezeichnet diesen Aspekt als „Ausdruckskontrolle“ (Goffman 1983).

Die Lehrer/innen, die nicht kontinuierlich überprüfen, wie die Schüler auf sie und die Art ihrer Unterrichtsstrukturierung reagieren, werden früher oder später entweder die Kontrolle über die Situation verlieren oder sie werden einen Großteil der Schüler als aktiv Beteiligte verlieren. Doch nicht nur die Überprüfung der Wahrnehmung der Lehrkraft durch die Schüler ist für die Lehrperson von zentraler Wichtigkeit. Bereits die permanente Absicherung der eigenen Sichtbarkeit für möglichst alle Schüler ist eine wesentliche Bedingung der Realisierung von Unterricht als Interaktion. Nur durch die permanente Sichtbarkeit der Lehrkraft kann diese als Verkörperung der Institution Schule und/oder eines spezifischen Faches und der damit für die Schüler verbundenen Verdeutlichung bestimmter Anforderungen präsent bleiben.

4.3 Wechsel von Sprecher- und Hörerrolle

Für Interaktion ist konstitutiv, dass sich die Beteiligten hinsichtlich zweier zentraler Beteiligungsweisen abwechseln. Sie treten systematisch aus der Rolle des Sprechers in die Rolle des Hörers ein und umgekehrt. Während in der alltäglichen Interaktion der Wechsel der Beteiligungsrollen mehr oder weniger habituell beim Sprechen über bestimmte Themen mit-erledigt wird, ist im Unterricht die Organisation des Wechsels klar geregelt und obliegt der Lehr-

⁶ Siehe Hausendorf (2001) zur Bedeutung von „Wahrnehmungswahrnehmung“ für das Zustandekommen von Interaktion.

person: Sie ruft die Schüler (namentlich) auf, sie entscheidet, wer wann wie lange und zu welchem Thema sprechen darf bzw. muss/soll. Dieser einseitigen Zuständigkeit des Lehrers für die Organisation des Rederechts im Unterricht korrespondiert eine Orientierung des Aufgerufen-Werdens auf Seiten der Schüler. Doch auch hier ist der Interaktionsmechanismus der grundsätzlichen Aushandlung dessen, was getan wird, nicht völlig außer Kraft. Auch die institutionalisierte Form des Unterrichts lässt einen Freiraum, der von den Schülern in selbstbestimmter Weise sowohl unterrichtskonform als auch subversiv genutzt werden kann.

Eine klassische unterrichtskonforme Variante der situativen Selbstbestimmung ist das Melden der Schüler, mit dem sie ihre Bereitschaft und ihren Anspruch anzeigen, die Sprecherrolle übernehmen zu wollen. In eher subversiver Form wird der Freiraum beispielsweise in Transitionsphasen genutzt, wenn im strukturierten Ablauf des Unterrichts Phasen des „Dazwischens“ (Schmitt 2009) entstehen: Der Abschluss eines vorherigen Handlungszusammenhangs ist bereits realisiert, ein neuer Zusammenhang jedoch noch nicht etabliert. An solchen Stellen etablieren sich Schüler selbstbestimmt als Sprecher, wobei das thematische Spektrum, mit dem sie dies tun können, stark reglementiert ist. Solche Formen der Selbstetablierung als Sprecher müssen zumindest in formaler Hinsicht in irgendeinem relevanten Zusammenhang mit der aktuellen Unterrichtsthematik stehen.

4.4 Lokale Herstellung und Aushandlung

Unterricht ist immer ein gemeinsames Unternehmen aller Beteiligten. Nur wenn alle ihren Teil zu dieser Veranstaltung beitragen, kann Unterricht entstehen und gelingen. Der Lehrer allein kann keinen Unterricht durchführen, er braucht dazu die Schüler. Auch wenn es der Lehrer ist, der die Unterrichtsplanung im Vorab entwickelt und in viele Einzelschritte untergliedert hat, ist er bei der Umsetzung seines Unterrichtsentwurfs auf die Kooperation der Schüler angewiesen. Auch im Rahmen des grundsätzlich dreischrittigen Konstitutionsmechanismus „Lehrerinitiative – Schülerreaktion – Lehrerevaluation“ besitzt die Schülerreaktion nicht nur in der Struktur einen zentralen Stellenwert. Sie ist es letztlich, die es dem Lehrer ermöglicht, relativ rasch zum nächsten Punkt zu gehen oder sich verdeutlichend, erklärend und reformulierend nochmals mit seiner eigenen Initiative zu beschäftigen.

Zudem ist der Lehrer nicht der Einzige, der initiativ auf die Unterrichtsgestaltung einwirkt. Es gehört zum Status der Schüler als Interaktionsspezialisten des Unterrichts, selbst Interaktionsmanagement zu betreiben und damit aktiv

zur Unterrichtsgestaltung beizutragen. Solche schülerseitigen Initiativen sind hinsichtlich ihrer Qualität sehr schillernd und schwanken zwischen Lehrerunterstützung und Subversivität (Schmitt 2009). Für die Lehrer/innen ist nicht immer sofort ersichtlich, mit welcher dieser Qualitäten sie es in der konkreten Situation zu tun haben. Sie müssen in jeden Einzelfall situativ und relativ schnell entscheiden, ob sie Raum für solche schülerseitigen Initiativen lassen oder sogar selbst anbieten oder sie als inadäquat und störend zurückweisen.

4.5 Unterschiedliche Relevanzen

Interaktionsbeteiligte haben ihre jeweils eigene Perspektive, von der aus sie an der Interaktion teilnehmen. Darüber hinaus beteiligen sie sich auch auf der Grundlage unterschiedlicher Relevanzen an der Interaktion. Sie verfolgen – auch wenn sie kooperieren – letztlich immer ihre eigenen Ziele, die für sie selbst eine andere Wertigkeit besitzen als für andere Beteiligte.

Dass Interaktion als geordnete Veranstaltung überhaupt zu Stande kommt und aufrecht erhalten werden kann, hängt mit folgendem „Trick“ zusammen: Die Interaktionsbeteiligten tun für ihre praktischen Belange so, als hätten alle die gleiche Perspektive und die gleichen Relevanzen. Der Soziologe Alfred Schütz spricht daher auch von „Idealisierungen“ (Schütz 1971, S. 12ff.), wenn er die grundlegenden Voraussetzungen für das Funktionieren sozialer Interaktion beschreibt. Diese So-Tun-als-ob-Haltung ist im Großteil aller Fälle für das Gelingen von Interaktion hinreichend.

Gleichwohl gibt es im Verlauf von Interaktion immer wieder Beispiele dafür, dass diese Übereinstimmung als Idealisierung letztlich immer gefährdet oder aber wider Erwarten doch nicht in Kraft ist. Fälle von Unterrichtsstörungen und die verschiedenen Formen von Nebenkommunikationen sowie das „Absinken“ vor allem in den hinteren Bankreihen in „Duldungsstarre“, „power save“, „Stand-by-Modus“ und selbstbestimmte Alternativbeschäftigung sind nur allzu bekannte Belege hierfür.

Schulpflicht und Beteiligungszwang setzen auf Seiten der Schüler eigene Relevanzen nicht wirklich außer Kraft. Die kooperative Mitarbeit am Unterrichtsgeschehen überlagert nicht vollständig und nicht dauerhaft das Interesse von Schülern in entwicklungsabhängiger Weise zwecks Gewinn von Anerkennung im Klassenverband selbstbestimmte Interaktionszusammenhänge und Darstellungsgelegenheiten zu schaffen. Diese schülerspezifischen Relevanzen gehen nicht automatisch – oder besser: strukturell – mit den Vermittlungsrelevanzen der Lehrperson einher. Wie bei jeder Form der Idealisierung

kommt auch im Unterricht die „Realität“ faktisch divergierender Standpunkte und Relevanzen punktuell, aber durchaus und kontinuierlich zum Ausdruck.

4.6 Emergente Entwicklungen und eingeschränkte Kontrolle

Emergente Entwicklungen im Unterricht sind ein Zeichen für zweierlei: Zum einen für die Aktualität schülerseitiger Relevanzen und Perspektiven, zum anderen für die eingeschränkte Kontrolle des Lehrers über den Interaktionsverlauf. Dies hängt ganz wesentlich mit dem für Interaktion charakteristischen Aushandlungscharakter zusammen und gilt völlig unabhängig davon, wie gut der Lehrer jeweils inhaltlich und hinsichtlich der Strukturierung des Unterrichtsverlaufes vorbereitet ist. Es sind letztlich immer die Schülerreaktionen auf Lehrerinitiativen, welche die tatsächliche Entwicklungsrichtung und die konkrete Entwicklungsdynamik des Unterrichts bestimmen.

Dies zeigt sich beispielsweise dann, wenn bei der Bearbeitung thematischer Unterrichtsaspekte schrittweise Themen etabliert und eine gewisse Zeit auch bearbeitet werden, die zwar noch einen thematischen Bezug zum Unterricht aufweisen, jedoch gänzlich Relevanzen folgen, welche für die Schüler, nicht jedoch für die Wissensvermittlung und Wissenserarbeitung wesentlich sind.

Schüler müssen als Interaktionsspezialisten für die Institution Schule betrachtet werden. Schüler eignen sich im Laufe ihrer Schulkarriere nicht nur sehr unterschiedliche Wissensinhalte und Lern- und Arbeitsformen an, sondern entwickeln allgemeine Interaktionsfähigkeiten und spezielle auf die Schule bezogene Kompetenzen. Eine Form, in der sich ihr Spezialistentum Ausdruck verschafft, besteht in der selbstinitiierten Etablierung eigener Themen. Diese besitzen in der Regel einen gewissen Unterhaltungswert und sind mit einem positiven Selbstdarstellungspotenzial des Initiators verbunden. Nur wenn der richtige Zeitpunkt erwischt wird, können solche Initiativen erfolgreich sein. Ein systematischer Platz für die Etablierung solcher Themen sind Transitionsphasen (s. o.): Das alte Thema ist bereits abgeschlossen, das neue jedoch noch nicht etabliert. Folglich entsteht eine Art Vakuum, in das hinein Schüler ihre Initiativen platzieren.

4.7 Zusammenfassung

Die zurückliegenden Ausführungen haben deutlich gemacht, was wir meinen, wenn wir von „Unterricht ist Interaktion“ sprechen und welche Implikationen damit in erster Linie für die Lehrer/innen verbunden sind. Auch die Lehrer/innen müssen ungeachtet ihres formalen Status, ihrer Ausstattung mit Rechten

der thematischen Steuerung, der interaktiven Strukturierung und der Situationskontrolle als Beteiligte gesehen werden, die den Mechanismen und Strukturzwängen der Interaktion ebenso unterworfen sind wie die Schüler.

Die Lehrkraft verfügt tatsächlich nur über ein eingeschränktes Ausmaß an Kontrolle über die faktische Unterrichtsentwicklung. Sie ist vor emergenten Entwicklungen und dem Aufbrechen schülerseitiger konkurrierender Relevanzen nicht gefeit.

Die Lehrkraft ist auf die aktive Mitarbeit der Schüler angewiesen, die durch ihre Beiträge und deren Ausgestaltung den Unterricht aktiv mit-strukturieren. Aufgrund dieser Gegebenheit steht die Lehrkraft strukturell vor der Notwendigkeit, permanent Entscheidungen zu treffen, inwieweit sie schülerseitige Strukturierungen zulässt, akzeptiert oder sogar fördert.

Auch wenn die Lehrkraft aufgrund der institutionellen Vorkehrungen auf den „idealisierten“ Arbeitskonsens mit den Schülern vertrauen kann, so ist sie dennoch vor den latenten und unterschwellig wirksamen konkurrierenden Schülerrelevanzen zu keinem Punkt wirklich sicher. Sie muss vielmehr zur Absicherung dieses idealisierten Konsenses selbst interaktive Arbeit leisten, damit die Schüler das angebotene Wissen tatsächlich annehmen.

Es ist wichtig, sich darüber klar zu werden, dass diese Punkte die Qualität interaktionsstruktureller Anforderungen an die Lehrperson haben. Dies gilt auch dann, wenn diese Anforderungsqualität der Lehrperson selbst nicht bewusst ist. Die Einnahme einer interaktionistischen Perspektive auf Unterricht und die Verdeutlichung der damit für die Lehrer/innen verbundenen Folgen sind die Voraussetzung für eine bewusste Selbstsicht des Lehrers. Sie eröffnen einen reflexiven Zugang zur faktischen Komplexität der Anforderungen an ihre berufliche Praxis. Sie ermöglichen darüber hinaus detaillierte Einblicke in die bei der Lösung dieser Anforderungen *de facto* realisierte Didaktik – das zumindest ist unsere Hoffnung!

Für uns ist die Konzeption „Unterricht ist Interaktion“ der Startpunkt und die Grundlage dafür, aus der im faktischen Lehrerverhalten realisierten Handlungsdidaktik Anstöße für die Entwicklung didaktischer Reflexivität zu entwickeln. Ein wesentliches Ziel des Bandes besteht in dem Versuch, Einblicke in das Verhältnis von unterrichtsvorgängiger Didaktik und der sich im konkreten Lehrerhandeln im Unterricht realisierenden *De-facto*-Didaktik zu eröffnen. *De-facto*-Didaktik soll als ernst zu nehmende Form der Didaktik etabliert und im Vergleich mit dem Bereich der unterrichtsvorgängigen Didaktik ins Bewusstsein gerückt werden.

Unter den Begriff „*De-facto*-Didaktik“ fassen wir didaktische Implikationen im Handeln der Lehrer/innen. Die zwei Komponenten – *de facto* zum einen und Didaktik zum anderen – stehen als begriffliche Neuschöpfung und durch Bindestriche eher verbunden als getrennt im Dienste folgender Überlegung: „Didaktik“ verweist bekanntlich auf die grundsätzlich unterrichtsbezogene Qualität des Lehrer/innenverhaltens und markiert dieses als professionsspezifisch. „*De facto*“ referiert auf die Bedingungen, unter der sich Didaktik als faktisches Handeln in der Interaktion zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen im Unterricht realisiert. Es impliziert in dieser Hinsicht auch einen gewissen Unterschied zu theoretischen und eher idealen (vielleicht auch idealisierten) unterrichts- und interaktionsvorgängigen didaktischen Vorstellungen.

Ohne den Fallanalysen und der Synopse vorgreifen zu wollen, kann man auf der Grundlage der zurückliegenden Ausführungen ein erstes Fazit ziehen: Die beschriebenen Implikationen, die sich in struktureller Hinsicht aufgrund der Qualität von „Unterricht ist Interaktion!“ ergeben (s. o.), sollten unbedingt in der zukünftigen Ausbildung von Referendaren Berücksichtigung finden. Die Sensibilisierung der Referendare für die interaktive Qualität von Unterricht müsste dabei gleichberechtigt neben der Betonung detaillierter Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsstrukturierung stehen.

Hierfür wäre allerdings notwendig, die „Ideologie“ der absoluten Kontrolle, auf die hin die Referendare orientiert werden, zur Disposition zu stellen. Ein der faktischen Komplexität von Unterricht gerecht werdendes Ausbildungskonzept muss sowohl den inhaltlichen wie auch den interaktiven Anforderungen von Unterricht gerecht werden. Interessanterweise wäre mit einer interaktiven Sensibilisierung eine „Kontroll-Entlastung“ der Referendare verbunden. Die Gefahr, dass diese dann einen schlechteren Unterricht machen, besteht nicht. Das Gegenteil scheint vielmehr der Fall zu sein.

5. Die Fallbeispiele

Lehrerseitige Anforderungen und die Verfahren ihrer Bearbeitung stehen im Spannungsverhältnis von Unterrichtsspezifika und Fachspezifika. Zu den unterrichtsspezifischen Anforderungen gehört neben der Strukturierung zu vermittelnden Wissensinhalten vor allem das Interaktionsmanagement in der Klasse als zentrale Voraussetzung der Unterrichtsdurchführung und zur Absicherung der kontinuierlichen Mitarbeit der Schüler/innen.

Diese Anforderungen stellen sich jedoch beispielsweise im Chemie-Unterricht bei der Durchführung eines komplexen Versuches, bei dem die Lehrkraft aufgrund des Versuchsaufbaus phasenweise stark absorbiert ist und dabei den

Schülern auch phasenweise den Rücken zukehrt, anders als im Deutsch- oder Englischunterricht.

Wir haben daher unsere Fallbeispiele bewusst als „bunten Strauß“ zusammengestellt: Erstens betrachten wir unterschiedliche Fächer: Chemie, Mathematik, Englisch, Erdkunde und eine Epoche „Lebensmittelchemie“. Zweitens findet die Untersuchung unterschiedlicher Schularten statt: Hauptschule, Berufsfachschule, Gymnasium, Fachhochschule und Waldorfschule. Drittens dokumentiert der „Strauß“ Unterricht in unterschiedlichen Altersstufen und viertens stehen die einzelnen Fallbeispiele für die Bearbeitung unterschiedlicher Anforderungen.

Im Beitrag von Kindermann/Kühner/Schmitt wird exemplarisch gezeigt, wie sich im *Englischunterricht einer Fachberufsschule* ein Thema mit einer gewissen Brisanz (potenzielle Ausländerfeindlichkeit) aus dem thematischen Unterricht entwickelt. Es ist zu sehen, dass der Lehrer dieses Thema zunächst in kontrollierter Weise „laufen lässt“. Als die thematische Sprengkraft jedoch zunimmt, interveniert er, isoliert dabei den zentralen Agenten des Themas und führt durch den Einsatz unterschiedlicher multimodaler Verfahren die Konzentration der Schüler wieder zum Unterricht zurück.

Putzier zeigt, wie das Verfahren der „Verkörperung“ im *Chemieunterricht einer gymnasialen 9. Klasse* eingesetzt wird, um während des Versuchsaufbaus den Bezug zu den Schülern aufrecht zu erhalten. Es ist zu sehen, dass der Chemielehrer während des Versuchsaufbaus weitgehend „verbal abstinenter“ ist und lange Zeit darauf verzichtet, zu beschreiben, was er tut. Durch eine Dramaturgie des Versuchsaufbaus gelingt es ihm, nicht nur sein Situationsmanagement aufrecht zu erhalten, sondern darüber hinaus die Schüler zu konzentrierter Wahrnehmung anzuleiten und sie auf den Beginn des Versuches zu fokussieren.

Der Beitrag von Jörissen zeichnet nach, wie sich im *Mathematikunterricht an einer Fachhochschule* – ausgehend von dem Angebot des Dozenten, „Fragen stellen zu können“ – der weitere Unterrichtsverlauf strukturiert. Der Dozent reagiert auf eine manifeste Dokumentation von Nichtverstehen seitens einer Studentin, indem er eine Übungsaufgabe auf erkennbar spezifische Weise an der Tafel rechnet. Er selbst bezeichnet das Rechnen als „Ungleichung zeigen“. Die Analyse zeigt, dass der Dozent das Zeigen der Ungleichung – obwohl durch die Studentin initiiert – nicht speziell für sie, sondern für das untere Drittel des Klassenschnittes realisiert. Hierdurch „verliert“ der Dozent zwar die Studentin, er kommt aber dem mit den institutionellen Rahmenbedingungen verbundenen Selektionsauftrag nach.

Der Beitrag von Ulrich Reitemeier zeigt in prototypischer Weise das Verfahren der „Anreicherung“ im *Erdkundeunterricht einer Hauptschule*. Damit wird die strukturelle Anforderung bearbeitet, die Idealisierung gemeinsamer Perspektiven und Relevanzen dadurch abzusichern, dass die Schüler bei der Stange gehalten werden. Konkret ist zu sehen, wie der Lehrer Anweisungen der Schüler (‘Wie komme ich von hier nach Madagaskar?’) in inszenierender, spielerisch-übertriebener Weise an der vorne aufgehängten Karte von Afrika umsetzt und die Schüler dadurch zum Lachen bringt und unterhält.

Heidtmann/Schmitt untersuchen eine Sequenz in einer *Chemie-Epoche einer 8. Waldorfklassse*: das Diktieren eines Textes für das Epochen-Heft. Bei genauem Hinsehen entpuppt sich dieses Diktat als hochkomplexe Aktivität, da die Lehrerin nicht nur den Diktattext vorliest, sondern nebenbei Wissensvermittlung in vielfältiger Hinsicht betreibt: Sie fragt fachspezifisches Wissen ab, bringt chemiespezifisches Wissen mit Alltagserfahrungen in Zusammenhang und absolviert nebenbei auch noch eine Einheit in Rechtschreibung und Grammatik. Hierdurch entsteht für sie die Anforderung, diese Aktivitäten vom „eigentlichen“ Diktat zu unterscheiden und immer wieder in klar erkennbarer Weise zum Diktat zurückzukommen.

Die Fallanalysen beschränken sich in erster Linie auf die Präsentation der Analyseergebnisse. Sie zeigen nicht die konkrete Arbeitsweise, die Systematik der aufeinander folgenden Schritte und die Konsistenz der wissenschaftlichen Methode. Somit wird der tatsächlich geleistete Aufwand, der zu den präsentierten Ergebnissen faktisch betrieben worden ist, nicht ersichtlich. Es ist wie bei einem Eisberg: Die Analyseergebnisse sind der kleinere, sichtbare Teil über der Wasseroberfläche. Der wesentlich größere, unter der Wasseroberfläche verborgene Teil trägt den sichtbaren Teil, allerdings ohne selbst in seinem faktischen Volumen deutlich zu werden.

6. Transkripte als empirische Basis

Unsere Arbeitsmethode der „rekonstruktiven Analyse“, die auf sehr detaillierten Beschreibungen auch kleinster Aspekte der Interaktion aufbaut, verlangt die Verschriftlichung aller relevanten Vorgänge, zumindest aber das Festhalten all dessen, was gesprochen worden ist. Diese verschriftlichten und jederzeit zur Verfügung stehenden Dokumente sind neben den Videoausschnitten die zentrale empirische Grundlage unserer wissenschaftlichen Arbeitsweise. Wir nennen diese Dokumente „Transkripte“.

Transkripte geben nicht nur alles wieder, was gesprochen wurde, sondern halten auch fest, wie es gesprochen wurde: ob laut oder leise, mit einem Zittern in der Stimme oder ruhig, abgehackt oder gedehnt und vieles mehr. Wir notieren zudem Wortwiederholungen, Pausen, Formulierungsabbrüche, zusammengezogene Wörter und all die hörbaren Aktivitäten, mit denen wir unsere Sprechpausen füllen wie *ähm*, *öh* etc. Ziel der Transkripte ist also eine möglichst getreue Wiedergabe des Gesprochenen in seiner ursprünglich hörbaren Gestalt.

Transkripte unterscheiden sich grundlegend von gewohnten schriftlichen Texten (auch von imaginierten Dialogen in Romanen). Sie werden in einer Systematik abgebildet, die gewährleistet, dass möglichst viel von der interaktiven Situation, in der das Dokumentierte gesprochen wurde, erhalten bleibt.

Äußerungen der Beteiligten werden grundsätzlich ohne Satzzeichen notiert. Dies hängt mit grundlegenden Unterschieden zwischen der Schriftsprache und der gesprochenen Sprache zusammen. Wir versuchen in den Transkripten die Komplexität des Sprechens festzuhalten und somit auch die Dynamik und Entwicklung wiederzugeben, in der einzelne Äußerungen tatsächlich produziert wurden: Sprecher machen Pausen, wiederholen bestimmte Teile des bereits Gesagten, ersetzen Teile durch neue Formulierungen und vieles mehr. All diese Aspekte sind nicht nur für das Sprechen in natürlichen Interaktionen charakteristisch, sondern tragen die soziale Bedeutung, auf die wir als Interaktionsbeteiligte und als Analytiker reagieren.

Um die Eigenständigkeit der gesprochenen Sprache gegenüber der Schriftsprache hervorzuheben, werden alle Äußerungen bewusst kleingeschrieben. Es wird analytisch kein Unterschied zwischen Substantiven und anderen Wortarten gemacht, da „Substantiv“ eine Kategorie der Schriftsprache und nicht der gesprochenen Sprache ist: Substantive werden zwar „großgeschrieben“, jedoch nicht „großgesprochen“.

Die Bedeutung der in den Transkripten verwendeten Zeichen wird nachstehend erklärt.

Legende

47	Zeilenzählung
LE:	Sigle der Sprecher/in; die Sigle gilt für alle Äußerungen bis eine nächste Sigle erscheint
[aber]	übereinander stehende Wörter in eckigen Klammern werden gleichzeitig gesprochen
(.), (-)	Punkte, Striche und Zahlen in runden Klammern sind Sprechpausen: (.) bedeutet eine Mikropause, (-) bedeutet eine Pause von 0,25 bis 0,5 Sekunden, (--) 0,5 bis 0,75 Sekunden, (---) bis zu einer Sekunde; bei längeren Pausen entspricht die Zahl der Sekundendauer
EIner	betonte Silben werden großgeschrieben
:	Dehnungen werden mit einem Doppelpunkt gekennzeichnet, längere Dehnungen mit zwei Doppelpunkten
so=ne	Verschleifungen
((lacht))	nichtsprachliche Aktivitäten
(...)	nicht verstehbar
laut	Kommentare zur Sprechweise werden durch senkrechte Striche markiert
?	steigende Intonation am Wortende (Frageintonation)

7. Literatur

- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Goffman, Erving (1983): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München/Zürich: Piper.
- Hausendorf, Heiko (2001): Deixis and speech situation revisited: The mechanism of perceived perception. In: Lenz, Friedrich (Hg.): Deictic conceptualization of space, time and person. Amsterdam: Benjamins, S. 249-269.
- Hausendorf, Heiko (2008): Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Willems, Herbert (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 931-957.

- Hausendorf, Heiko/Schmitt, Reinhold (2010): Opening up Openings. Zur multimodalen Konstitution der Eröffnungsphase eines Gottesdienstes. In: Mondada/Schmitt (Hg.), S. 53-101.
- Hecht, Michael (2009): Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie des pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heidtmann, Daniela (2007): Multimodale Verfahren der Re-Etablierung eines gemeinsamen Fokus im Lehr-Lern-Diskurs. In: Tiittula/Piitulainen/Reuter (Hg.), S. 67-88.
- Heidtmann, Daniela (2009): Zur Multimodalität des Lehr-Lern-Diskurses: Wie Ideen für Filme entstehen. (= Studien zur Deutschen Sprache 50). Tübingen: Narr.
- Heidtmann, Daniela/Schmitt, Reinhold (2010): Entwicklungsdialog. Eine Interaktionsanalyse im Waldorfkindergarten. Mannheim: Verlag für Wissenschaftstransfer.
- Meyer, Hilbert (1994): Unterrichtsmethoden. I: Theorieband. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor.
- Mondada, Lorenza/Schmitt, Reinhold (Hg.) (2010): Situationseröffnungen: Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion. (= Studien zur Deutschen Sprache 47). Tübingen: Narr.
- Schmitt, Reinhold (2006): Videoaufzeichnungen als Grundlage für Interaktionsanalysen. In: Dickgießer, Sylvia/Reitemeier, Ulrich/Schütte, Wilfried (Hg.): Symbolische Interaktionen. (= Sonderheft Deutsche Sprache 34, 1-2). Berlin: Schmidt, S. 18-31.
- Schmitt, Reinhold (2007a): Das Filmset als Arbeitsplatz. Multimodale Grundlagen einer komplexen Kooperationsform. In: Tiittula/Piitulainen/Reuter (Hg.), S. 25-66.
- Schmitt, Reinhold (2007b): Theoretische und methodische Implikationen der Analyse multimodaler Interaktion. In: Holly, Werner/Paul, Ingwer (Hg.): Medialität und Sprache. Bielefeld: Aisthesis, 26-53.
- Schmitt, Reinhold (2007c): Von der Konversationsanalyse zur Analyse multimodaler Interaktion. In: Kämper, Heidrun/Eichinger, Ludwig M. (Hg.): Sprachperspektiven. Germanistische Linguistik und das Institut für Deutsche Sprache. (= Studien zur Deutschen Sprache 40). Tübingen: Narr, S. 395-417.
- Schmitt, Reinhold (Hg.) (2007d) : Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion. (= Studien zur Deutschen Sprache 38). Tübingen: Narr.
- Schmitt, Reinhold/Deppermann, Arnulf (2007): Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen. In: Schmitt (Hg.), S. 95-128.
- Schmitt, Reinhold (2009): Schülerseitiges Interaktionsmanagement: Initiativen zwischen supportiver Strukturreproduktion und Subversion. In: Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 20-69. Internet: <http://www.gesprachsforschung-ozs.de/heft2009/ga-schmitt.pdf> (Stand: Juni 2011).

- Schmitt, Reinhold (2010a): Bericht über das 1. „Arbeitstreffen Videobasierte Unterrichtsanalyse“. In: Sprachreport 26/1, S. 33-36.
- Schmitt, Reinhold (2010b): Verfahren der Verstehensdokumentation am Filmset: Antizipatorische Initiativen und probeweise Konzeptrealisierung. In: Deppermann, Arnulf/Reitemeier, Ulrich/Schmitt, Reinhold/Spranz-Fogasy, Thomas: Verstehen in professionellen Handlungsfeldern. (= Studien zur Deutschen Sprache 52). Tübingen: Narr, S. 210-362.
- Schmitt, Reinhold/Heidtmann, Daniela (2002a): Die interaktive Konstitution von Hierarchie in Arbeitsgruppen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Fiehler, Reinhard (Hg.): Unternehmenskommunikation. (= Forum für Fachsprachen-Forschung 58) Tübingen: Narr, S. 179-208.
- Schmitt, Reinhold/Heidtmann, Daniela (2002b): Abschlussbericht der Studie „Pitching in Teams“ – Bestandsaufnahme und erste Vorschläge. Erstellt für das Filmstudium der Universität Hamburg. Ms., Mannheim.
- Schmitt, Reinhold/Heidtmann, Daniela (2003a): Stile interaktiven Führungshandelns. In: Habscheid, Stephan/Fix, Ulla (Hg.): Gruppenstile. (= Forum angewandte Linguistik Band 42). Frankfurt a.M./Berlin/New York: Lang, S. 101-116.
- Schmitt, Reinhold/Heidtmann, Daniela (2003b): „Linguistik goes Hollywood“: Angewandte Gesprächsforschung in der Ausbildung von Filmstudenten. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 4, S. 98-121. Internet: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2003/ag-schmitt.pdf> (Stand: Juni 2011).
- Schmitt, Reinhold/Heidtmann, Daniela (2003c): Angewandte Gesprächsforschung in der Filmbranche. In: Sprachreport 3/2003, S. 11-17.
- Schmitt, Reinhold/Heidtmann, Daniela (2005): Die Analyse von Meetings: Ein Bericht über ein gesprächsanalytisches Transferprojekt in einem Software-Unternehmen. In: Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (Hg.): Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. (= Transferwissenschaften 3). Frankfurt a.M., S. 297-307.
- Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze. Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff.
- Spiegel, Carmen (2006): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Tiittula, Liisa/Piitulainen, Marja-Leena/Reuter, Ewald (Hg.): Die gemeinsame Herstellung professioneller Interaktion. (= Forum für Fachsprachenforschung 77). Tübingen: Narr.